

CURRÍCULO CULTURAL, LINGUAGEM, CÓDIGOS E REPRESENTAÇÃO: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes

Marcos Garcia Neira
Mário Luiz Ferrari Nunes

A inserção da Educação Física na área das Linguagens remonta aos anos 1970 quando os Guias Curriculares a incluíram juntamente com Língua Portuguesa, Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna, na “matéria” Comunicação e Expressão. Na segunda metade da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais reafirmaram a posição que a Educação Física que acontece nas escolas¹ está na área de códigos e linguagens, o que foi legitimado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica homologadas em 2013 e, mais recentemente, pela Base Nacional Curricular Comum. Isso decorre da aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas, principalmente a Psicologia do Desenvolvimento e, mais tarde, a Sociologia, Linguística, Filosofia e Estudos Culturais. Desde então, observam-se algumas movimentações tímidas no campo acadêmico a fim de tentar dar conta dessa inserção, sem, no entanto, atentar a cuidados epistemológicos imprescindíveis nas produções acadêmicas que possam explicar o que isso possa significar e, assim, apresentar referenciais teóricos que sustentem a ação pedagógica nas escolas. Ao que tudo indica, felizmente, essa questão passou a fazer parte dos debates na área e vem ganhando corpo.

Silvino Santin (1985), em um dos primeiros trabalhos que chamaram a atenção sobre o assunto – *Reflexões antropológicas sobre a Educação Física e o esporte escolar* –, apresentou explicações para o termo movimento humano, expressão que naquele período ganhou visibilidade graças à defesa de um conhecimento próprio e da especificidade da Educação Física. Ancorado na fenomenologia, o filósofo explica que o movimento humano pode ser compreendido como ação motora, locomoção, força ou energia produtiva e linguagem. Cada uma dessas formas de explicar o que venha a ser o movimento gera formas de intervenção específicas. Essas definições contribuíram, em certa medida, para delimitar campos de estudo, no entanto, o autor não aborda teoricamente a linguagem, tampouco nos ajuda a pensar na prática pedagógica.

Outra obra seminal no tratamento da relação entre Educação Física e linguagem é o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado por um coletivo de autores (SOARES *et al.*, 1992). Nela, a cultura corporal é tomada como o objeto

1 Não coadunamos com o adjetivo “escolar”. Entendemos que pela sua origem ser na escola, os demais campos onde a EF ocorre é que devem ser adjetivados como Educação Física esportiva, Educação Física da academia etc. Por isso, empregamos a expressão Educação Física sem adjetivá-la.

de estudo da Educação Física. Sendo definida como as formas de manifestações da cultura de um grupo ou povo, não apresenta explicações mais precisas acerca do que venha a ser linguagem ou como tomar as práticas corporais como tal. O texto limita-se a expor que as práticas corporais carregam sentido por serem produzidas de forma intencional em tempos e locais históricos específicos. Na parte dedicada às ações pedagógicas, nada é dito, tampouco objetivado, com relação à linguagem corporal.

Os trabalhos de Daolio (1995), Soares (1996) e Pérez Gallardo (1997) reforçaram o enlace da Educação Física com a linguagem, tornando essa articulação natural, porém, faltou-lhes o desejável aporte teórico-metodológico. Apenas no início dos anos 2000, seguindo o rastro dos *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* – PCNEM (BRASIL, 1999), surge uma tentativa de preencher essa lacuna com a publicação de *Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*, onde Mattos e Neira (2000) apoiam-se na psicologia histórico-cultural para discutir a influência da cultura na produção da linguagem corporal e explicitam o papel da Educação Física na leitura dos gestos que caracterizam as manifestações da cultura corporal. Por sua vez, o PCN+ (BRASIL, 2002), um documento elaborado com vistas a subsidiar as políticas de formação de professores pautadas nos PCNEM, fazem menções a termos alinhados à concepção estruturalista da linguagem defendida por Ferdinand Saussure, linguista suíço, explicando-os por meio da gestualidade presente nas práticas corporais. No entanto, mais uma vez, observa-se a carência de qualquer proposta para o professor e a professora atuarem na escola com base na teoria exposta. É possível notar nos artigos de Betti (1994, 2007) algum esforço para aproximar a Educação Física da semiótica de Charles Peirce. Novamente, com poucas contribuições para o ensino.

Em que pese a ausência de propostas didático-metodológicas ancoradas em teorias da linguagem ou, sequer, algum aprofundamento a respeito, não há como negar que os trabalhos citados contribuíram para a mudança nas formas de pensar a Educação Física, sem, no entanto, implicarem naquilo que se fazia nas escolas. Até porque reinava a confusão epistemológica, basta verificar que trabalhos de grande impacto na docência, como a *Educação Psicomotora*, de Jean Le Boulch, mesmo que o movimento humano tenha sido tomado como forma de linguagem, o foco recaiu no desenvolvimento das funções proprioceptivas.

Enquanto a aproximação com a área das Linguagens não mobilizava nos acadêmicos brasileiros esforços para a produção de uma pedagogia que objetivasse tanto a compreensão dos códigos presentes na linguagem corporal como a sua produção, isso acontecia na França. Pierre Parlebas concebia a Praxiologia Motriz, uma ciência da ação motriz pautada no estruturalismo de Saussure, que busca identificar leis que determinam os modos de comunicação que ocorrem na ação motora dos esportes, lutas, ginásticas, danças etc. É um tratado da linguagem de cada prática corporal. Embora a penetração no Brasil seja um pouco tímida nos seus mais de quarenta anos de existência, notam-se poucos acenos recentes².

O currículo cultural emergiu nessa seara – a Educação Física na área das Linguagens. Ancorado nos aportes teóricos do campo da linguagem e ativo na produção

2 A edição de outubro de 2020 da Revista Conexões contém um dossiê sobre a Praxiologia Motriz desenvolvida na Educação Física no Brasil.

de ações didáticas, permite aos seus sujeitos (discentes e docentes) uma leitura mais qualificada dos códigos e dos sistemas de representação presentes nas práticas corporais, e uma escritura mais potente de novos códigos e novas representações, isto é, a produção de outras formas de gestualidade e significados para a prática corporal. Em tal proposta, o que importa é a produção de novas formas de dizer e fazer acerca das práticas corporais, dos seus praticantes, dos locais de sua ocorrência e, com isso, a possibilidade dos sujeitos das aulas de Educação Física compreenderem que é possível construir outros modos de narrarem a si mesmos. Neste texto, abordaremos alguns desses pontos.

Currículo cultural: a leitura e a escritura dos códigos das práticas corporais

Diferentemente de outras teorias curriculares da Educação Física³, o currículo cultural emerge no seio do debate promovido pelo encontro entre docentes da Educação Básica e do Ensino Superior diante das demandas da sociedade multicultural e da heterogeneidade da cultura escolar⁴. Como se sabe, esse movimento fez com que a produção da Educação Física cultural se apoiasse nas denominadas teorias pós-críticas do currículo⁵, visto que disponibilizam fortes argumentos para a compreensão e ação nestes tempos: tempos de incertezas marcadas pela crise da modernidade⁶.

3 Em vez de expressões como tendências pedagógicas ou abordagens, optamos pela noção de teoria curricular por entendermos, apoiados em Silva (1999), que qualquer teoria de ensino é uma teoria curricular, pois visa à produção de determinadas identidades e, para tanto, se baseia em concepções de sujeito, logo, de conhecimento, específicas. São essas concepções, presentes em cada teoria curricular, que determinam os critérios de organização do currículo (por disciplina, por experiência dos alunos, por projetos etc.) e, com isso, a seleção dos objetivos do que será ensinado, das atividades didáticas para a consecução de suas metas e dos critérios, instrumentos e finalidades de avaliação. Nesse sentido, tomamos como teorias curriculares da Educação Física em voga a desenvolvimentista, a psicomotricista, a da promoção da saúde, as críticas (emancipatória e superadora) e a pós-crítica, neste caso, o currículo cultural, Educação Física cultural ou culturalmente orientada (NEIRA; NUNES, 2006, 2009).

4 Esse processo é visível em Neira e Nunes (2006, 2009a, 2016), Neira, Nunes e Lima (2012, 2014); Neira (2011, 2017, 2018, 2019, 2020) e amplamente abordado em Neira e Nunes (2018).

5 As teorias pós-críticas são reconhecidas por questionarem a soberania do sujeito da consciência e, consequentemente, todos os pressupostos que partem dessa concepção, o que levou ao “fim das utopias e das certezas, o desmoronamento da ideia de verdade centrada na experiência empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática” (LOPES, 2013).

6 Pode-se entender a crise da modernidade com a ajuda de vários autores: Sousa Santos (1995), quando sinaliza o abalo dos seus pilares (regulação e emancipação), com predomínio do primeiro sobre o segundo; Lyotard (1989), que centra sua crítica na incredulidade em relação às metanarrativas modernas: a ideia de um sujeito transcendental que estaria à espera de ações para garantir o seu desenvolvimento, logo da razão, com fins na autonomia e emancipação; a perda de nossas crenças em visões totalizantes da história; o aumento tanto da riqueza pelo avanço da ciência e da tecnologia como da pobreza ocasionada pela desigualdade social provocada pelas mesmas. Para esses e outros autores, a modernidade ao mesmo tempo em que nos dá condições de explicar como o mundo é, nos aprisiona dentro de determinados modos de regulação.

O currículo cultural toma como centralidade a cultura⁷ e, com isso, os processos de subjetivação, isto é, o modo como a cultura impacta a construção de quem somos, do modo como nos percebemos, nos governamos em cada momento e local particulares, como narramos a nós mesmos, aos outros e às práticas corporais, enfim, a forma como a cultura influi na representação da realidade. A centralidade da cultura coloca a análise da linguagem em evidência, visto que ela fornece os elementos para compreender as formas de representar o mundo de cada grupo cultural em cada contexto e momento histórico. Em trabalhos anteriores (NEIRA; NUNES, 2006, 2007; NUNES, 2016a), explicamos as bases teóricas acerca da linguagem que pautam a prática pedagógica do currículo cultural. Como o objetivo deste texto é narrar como docentes artístas um fazer pedagógico que produz novas leituras e escrituras de práticas corporais e de seus sujeitos, consideramos importante retomar alguns pontos do que já foi publicado.

Retomando

Nas Ciências Humanas e Sociais se entende que a obra do linguista suíço Ferdinand Saussure (1977)⁸ forneceu as bases para a denominada “virada linguística”, processo que possibilitou entender que a linguagem não é algo que expressa ou representa o que o sujeito percebe da realidade. As análises saussurianas acerca da estrutura da linguagem superam tanto a noção de que a linguagem simplesmente reflete uma sensação do sujeito de que as coisas do mundo – objetos, pessoas e eventos – têm uma essência que lhe é própria, como a noção de que a linguagem expressa o que o orador, escritora, pintor, lutadora ou dançarino significou de forma intencional, o que, nesse caso, pressupõe o domínio da consciência do sujeito, o uso da razão.

O trabalho de Saussure foi fundamental para entendermos que o significado das coisas não está nem no objeto, nem na consciência do sujeito. O significado das coisas do mundo é construído na e pela linguagem. A linguagem passa a ser compreendida como produtora do real. Ou seja, a realidade existe, mas somente ganha sentido e pode ser compreendida, comunicada, compartilhada a partir do momento em que se atribui significado a ela (HALL, 2016). Entende-se que a relação entre as palavras e as coisas decorre de convenção arbitrária e esta é gerada na cultura. Isso quer dizer que nada tem uma essência própria, nem mesmo o sujeito.

Essa questão é central para a Educação (Física), pois, se não acessamos o real, a verdade das coisas e dos sujeitos, pois são produzidos culturalmente, não há como um sujeito emancipar-se, alcançando a verdade por meio do desenvolvimento da razão. Afinal, não há nada fora da linguagem, fora dos sistemas de representação. Com Saussure, a definição conceitual de representação ganha destaque nos estudos da(s) cultura(s). Por sua vez, o termo cultura é compreendido como conjunto de valores ou significados compartilhados, cuja produção está sempre em disputa (HALL, 1997). A representação é o modo como conectamos o sentido à língua e à cultura, isto é, como usamos a linguagem para dizer algo significativo sobre o mundo, os objetos e as pessoas.

7 Outras teorias tomam como centralidade o conhecimento (teorias críticas) e o aluno/aprendizagem (teorias desenvolvimentista, psicomotricista, da saúde)

8 A obra foi publicada originalmente em 1917.

É a relação estabelecida entre as palavras e as coisas que nos permite interpretar o mundo, seus objetos, pessoas ou eventos, tanto as coisas materiais como as abstratas, por exemplo, o amor, Deus, morte, pessoas, objetos e eventos fictícios. Isso funciona porque aprendemos na cultura o que as coisas significam ou representam. Quando relacionamos as coisas aos conceitos, internalizamos em nosso pensamento tanto a imagem da coisa como o seu conceito. Essa relação não se dá somente por meio das palavras faladas ou escritas. Ela também ocorre por meio de outras formas de linguagem como os sons, imagens, gestos etc. Com isso, podemos nos comunicar com outras pessoas que aprenderam os mesmos significados. É o que nos permite partilhar sentidos, interpretar as coisas da vida de modo aproximado, construir e viver em uma cultura específica (HALL, 2016).

Vejamos alguns exemplos: uma vez que pedestres e motoristas partilham dos mesmos significados atribuídos às cores vermelha e verde do semáforo, atravessar uma avenida movimentada se torna uma aventura possível; nas escolas que adotam uniforme, distinguir quem é estudante certamente é mais fácil e qualquer pessoa que conheça as regras do pega-pega, caso se depare com um grupo de crianças brincando, não terá problemas em identificar quem é a pegadora.

Tanto as explicações acima quanto os exemplos nos ajudam a entender a função da escola, das disciplinas, como a Educação Física e, também, dos valores morais que transmite. Ela acolhe sujeitos de culturas diferentes e ensina os mesmos significados para que todos passem a compartilhar uma cultura comum que, em geral, se estabelece como universal. Ademais, a escola ensina os conhecimentos como reflexo do real e/ou como intenção do sujeito, ensina sobre eventos, pessoas, objetos como se fossem verdades ou essências.

O termo geral para designar as palavras, sons, imagens, gestos etc. em um sistema de linguagem denomina-se signo⁹. Ele é organizado com outros signos dentro de um sistema em que encontra o seu significado. Os signos estão no lugar do que se quer representar, são organizados em linguagens e a existência de linguagens comuns é o que permite tanto traduzir os nossos pensamentos (conceitos) em palavras, sons, gestos, imagens, expressando sentidos para os outros, como permite aos outros interpretar o que queremos comunicar. Denomina-se representação ao vínculo que se estabelece entre o signo, seu conceito (significado) e a sua imagem (significante). Esse processo relacional é central nas análises culturais (HALL, 2016).

Mas, se o sentido das palavras não está nelas nem nas coisas, tampouco no sujeito, mas se trata de uma convenção arbitrária, como sabemos se estamos usando o signo correto para representar o que queremos comunicar? O significado é construído pelo sistema de representação e fixado por um código, o qual estabelece uma correlação entre o que pensamos e o sistema de linguagem que utilizamos de tal forma

9 Existem diferentes tipos de signos. Os signos visuais são chamados signos icônicos. Comumente, sua forma apresenta alguma semelhança com o objeto, pessoa ou acontecimento a que se referem (o anúncio da previsão do tempo costuma recorrer ao desenho do sol para indicar um dia ensolarado). Os signos escritos ou falados são chamados indexicais. Esses não têm nenhuma relação óbvia com as coisas a que se referem (a palavra bola em nada se parece com o objeto que representa).

que, sem pensar no objeto, evento ou pessoa, o código estabelecerá o que dizer ou fazer, conforme o sentido do termo ou da ação no contexto em que é empregado.

Imaginemos as seguintes situações a partir dos exemplos acima: estamos terminando de atravessar uma avenida na faixa de pedestres com o sinal vermelho para os automóveis e um motorista começa a acelerar; encontramos uma criança uniformizada na rua ou paramos para observar crianças brincando de pega-pega. Nos três casos, para além do que significa a cor, o uniforme ou a gestualidade, os códigos em questão permitirão atribuir-lhes sentidos – mesmo que o sinal esteja vermelho para os automóveis, os pedestres estão em risco; há uma escola nas redondezas ou perceberemos quem está correndo para fugir e quem está correndo para pegar.

Se a relação entre signos resulta de convenções culturais, quer dizer que qualquer sociedade ao longo do tempo produz novos significados. Eles podem ter a intenção de ser fixos para sempre, mas estão sujeitos a alterações, tanto de um contexto cultural para outro como de um período histórico para outro. Isso nos permite entender a produção constante de novos significados, novas interpretações para as mesmas práticas. Tomemos as cantigas de roda, prática atualmente associada à cultura infantil, embora tenha sido utilizada em jogos de flertes dos adultos no contexto das sociedades europeias do século XVIII.

Se o significado das coisas é produzido na cultura e de forma arbitrária, é fácil perceber que não se trata de um processo simples. Ele ocorre em meio às lutas pela sua validação, o que torna a cultura um território de conflito pela definição das coisas do mundo. Seja no interior do grupo cultural ou no contato entre grupos, a luta é pelo poder de definir e controlar o significado das coisas, em suma, o que está em disputa é o controle do que é verdadeiro, do que é a realidade. Isso se dá em qualquer contexto em que significados são compartilhados: na cultura política, na cultura da família, nas culturas étnicas, nas culturas juvenis, na cultura escolar, na cultura corporal etc. Não por menos, observamos conflitos em todas elas a fim de fazer valer o significado quanto à cobrança de impostos, educação dos filhos, alimentação, amizade, aprendizagem, competição etc.

A cultura corporal¹⁰ é aqui tomada como um sistema de representação, com uma forma específica de linguagem: a linguagem corporal e que é diferente em cada prática. Ela é enredada em meio à cultura mais ampla e à história e seus sistemas de representação, que impõem significados. Inexiste, portanto, um sentido único, imutável e universal para cada prática corporal. Por ser arbitrária, a definição dos seus significados está totalmente sujeita à negociação de sentidos em um determinado momento social e histórico. Com isso, pode-se dizer que as suas representações (prática e praticantes) estão sempre abertas à mudança. É importante não esquecer do caráter instável da linguagem.

Há que se dizer, ainda, que por partilhar os significados da gestualidade em um determinado grupo, a linguagem corporal constitui parte da identidade cultural de um grupo, pois viabiliza o processo de comunicação entre seus membros, seus representantes. Não por menos, vemos na cultura corporal um jogo permanente de hibridismos e traduções de significados em meio aos processos de transmissão de seus

10 Concebemos cultura corporal como toda a produção discursiva verbal e não verbal acerca das práticas corporais e dos seus participantes (NEIRA, 2019).

códigos, que são singulares em cada grupo cultural. Basta olharmos para o voleibol e notarmos suas ressignificações como o vôlei de praia, adaptado, jogado nas ruas, bem como seus sentidos de lazer, saúde, profissional. A partir daí é possível identificar a cultura corporal como um campo de luta pelo controle do significado da gestualidade e do modo como cada prática corporal é significada tanto por quem dela participa como por quem a comenta, a observa (NEIRA; NUNES, 2006, 2007, 2009a, 2009b). Essas práticas sociais corporais são comumente classificadas (arbitrariamente) como esportes, ginásticas, lutas, danças e brincadeiras em suas infinitas e constantes transformações, recreações e negociações de significados (ressignificações). A expressão “práticas corporais de aventura”, cada vez mais presente na literatura da Educação Física ilustra bem essa questão. Se levarmos em conta que o significado de qualquer prática é construído, negociado, partilhado pelo grupo que a realiza – no caso, se ela foi ou não de aventura – não faz o menor sentido o modo como essas atividades são nomeadas. Neira (2014) etnografou a prática do skate na Praça Roosevelt, na região central da cidade de São Paulo. Constatou que os significados atribuídos variavam de diversão à provocação das autoridades locais, passando pela competição. O que diriam os praticantes de parkour, slackline ou surfe? Percebemos que definir de antemão seus significados como práticas “de aventura” nada mais é do que uma tentativa (inútil) de fixar e limitar os significados das coisas do mundo a fim de reforçar concepções de Educação Física, de educação, de vida.

Hall (2016), ao ressaltar a característica de instabilidade da linguagem, considera que novas interpretações podem modificar o significado constantemente, ligando-o a novas leituras de conceitos e/ou valores. O que eleva a observação e interpretação a outros patamares: considerando a produção de significados, o leitor passa a ser tão importante quanto o escritor. Cada significante imposto ou codificado pelo emissor tem de ser significativamente interpretado ou decodificado pelo receptor. Para o crítico jamaicano, os signos que não tenham sido recebidos e interpretados de forma inteligível, não são, de modo algum, significativos. Isso nos ajuda a entender a resistência que ocorre nas aulas de Educação Física que desconsideram a importância da representação. Não é à toa que ao internalizarem os códigos do esporte de alto rendimento comunicados massivamente em várias instâncias culturais, muitos alunos e alunas se recusam a participar das aulas que reproduzem seus códigos, ou a participar de algo que não contém esses códigos, no caso de aulas que negam sua especificidade e produzem jogos cooperativos, adaptados, pedagógicos, o esporte da escola, enfim, outras aberrações. A interpretação e a tentativa de fixação do significado está presente em ambas as situações. No primeiro caso, negam-se a participar porque não coadunam com práticas competitivas e, no segundo, porque só concebem as práticas corporais como eventos competitivos. Posicionamentos que são culturalmente produzidos.

As bases para o trabalho da representação no currículo cultural

As ideias de Saussure foram decisivas para a “virada linguística” por abrir a compreensão do significado para contextos mais abrangentes, permitindo a interpretação culturalista dos processos sociais. Seus estudos projetaram o que hoje

entendemos pelo termo semiótica. Por outro lado, sofreu críticas por se concentrar nos aspectos formais da linguagem e se limitar ao estudo do estado do sistema linguístico de determinado momento, como se fosse impedir o fluxo de mudança da língua (HALL, 2016). A atenção dada por ele a esses aspectos desviou o foco do modo como a linguagem é usada, como funciona em situações de diálogo e de comunicação produzidas pelas diversas mídias. Não por menos, Saussure não se atentou às questões de poder entre sujeitos situados em posições sociais diferentes.

Outros estudiosos detiveram-se nessas questões, como o francês Roland Barthes, que percebeu a imbricação de fragmentos da ideologia – crenças, sistemas conceituais e de valores da sociedade, nos sistemas de representação de modo mais geral, global e difuso. Para ele, os significados têm comunicação direta com a cultura, com o conhecimento e com a história. Não basta olhar para algumas partidas de tênis e observar seus elementos, seus sujeitos, eventos e características, como a pouca presença de representantes de etnias africanas entre seus atletas e praticantes. Para Barthes, o signo é completado quando ligado a um segundo conjunto de significados, configurando-se como um tema ideológico. O primeiro significado funciona como um significante do segundo estágio do processo em que se produz a representação. O leitor ao interpretar o tema (a prática do tênis) percebe um significado mais elaborado e ideologicamente estruturado. No caso, sua leitura poderá interpretar a ausência de pessoas negras como um problema decorrente de questões étnico-raciais. Obviamente, isso depende a compreensão política, filosófica e histórica do intérprete em relação aos signos presentes.

É possível que num primeiro exercício de leitura de uma partida de tênis, as crianças pequenas não percebam esse fato. Provavelmente, as maiores constatarão o problema rapidamente. Perguntas feitas pelo professor ou professora ou convites para narrarem o que estão vendo e emitirem suas opiniões, tendem a facilitar a visualização e criar condições para o estranhamento. Muitas vezes não se percebe o que está naturalizado.

Os estudos da semiótica parecem limitar o processo de linguagem e da representação ao tratá-lo como um sistema fechado, concebido no ato de sua significação. O que faz crer que um sistema de representação está fadado a ser sempre aquilo que lhe foi significado. A linguagem pode ser governada por regras, mas não é um sistema fechado. A produção do sentido nunca pode ser prevista de antemão – não esqueçamos da tentativa de controle do significado práticas corporais “de aventura” –, assim como seu fluxo não pode ser direcionado, tampouco contido. Não por acaso, outros autores questionaram a abordagem estruturalista, passando a realizar análises mais abertas, não determinadas, isto é, pós-estruturalistas (HALL, 2016).

O pensamento pós-estruturalista reconhece a natureza interpretativa da cultura e do fato de que interpretações nunca produzem um momento final da verdade absoluta. As interpretações são sempre seguidas de outras interpretações, numa cadeia sem fim. Os estudos pós-estruturalistas têm dado mais atenção à representação como fonte de produção de conhecimento social, um sistema mais aberto e ligado às práticas sociais e às questões de poder. Os pós-estruturalistas não se interessam pelo que é a representação, mas como se estabelecem os limites que a determinam (WILLIAMS, 2012).

Nessa direção, os trabalhos de Jaques Derrida e de Michel Foucault representam uma contribuição inegável aos estudos da linguagem. O primeiro explana que

a significação é um processo constante de controle e, para tanto, é necessário que o signo afaste qualquer possibilidade de ameaça, a sua diferença¹¹, o que ele não é. Um signo exclui outros signos a fim de ser ele mesmo, mas simultaneamente carrega seus traços. Pode-se assim dizer que o signo não é completo. É um constante vir a ser. Por estar frequentemente diante de ataques que tentam fixar seu significado, é a diferença entre os signos que o deixará sempre aberto, à mercê de outras significações. O significante sempre estará sujeito a negociações, a novas significações. A significação de um signo, portanto, nunca é idêntica a si mesma. Eis a condição para que cada cultura construa constantemente novas significações.

Michel Foucault afastou-se da abordagem semiótica, investigando as especificidades históricas. Sua maior preocupação eram as relações de poder e não as de significação. Foucault (1995) não se interessou pela relação entre a linguagem e a representação, entre as palavras e as coisas, mas pelas regras e práticas que produzem afirmações significativas e regulam o discurso em diferentes períodos históricos. Para ele, o discurso é um conjunto de declarações que permitem à linguagem operar. O discurso é a forma de representar o conhecimento em um determinado tema e em um momento histórico particular. Em suma, o discurso produz o conhecimento por meio da linguagem (FOUCAULT, 2006).

Uma vez que todas as práticas sociais implicam o significado, e o significado define e influencia tudo o que fazemos, podemos afirmar que nossos comportamentos e os decorrentes de todas as práticas sociais têm um aspecto discursivo. Com Foucault, a representação passou a ser discursiva (HALL, 2016). O discurso, diz Foucault (2006), constrói o tema, define e produz os objetos do conhecimento, governa a maneira que falamos e raciocinamos sobre um determinado assunto, influencia como elaboramos estratégias a fim de regular o nosso comportamento e o dos demais. Isso implica afirmar que o conhecimento não opera fora das relações de poder.

Aqui cabe uma rápida digressão. Nas teorias não críticas e críticas da educação, a noção representacional do conhecimento não é abordada. O conhecimento é dado como verdadeiro, fruto da relação de um sujeito cognoscente capaz, por meio da razão, de descobrir a verdade do objeto. Nas teorias não críticas esse processo é natural. Nas críticas, o poder é dado como algo externo ao conhecimento e ao ato de conhecer. Por isso, a luta é pelo reconhecimento, empoderamento e emancipação. Nessa ótica, o conhecimento é distorcido por quem está no poder, a fim de manter sua condição de dominação.

Para Foucault (1995), as formas de governo da conduta humana dependem de formas de saber específicas, que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas e o modo como serão realizadas. Suas pesquisas buscaram entender como os sujeitos se compreendem em nossa cultura e, dessa maneira, como o conhecimento sobre o social e o indivíduo regulam as condutas. O sujeito, portanto, só pode atuar dentro da linguagem, das condições que ela impõe aos sujeitos, fazendo com que assumam posições determinadas pelas regras e condições de existência do discurso em cada época e lugar específicos. Não há nada fora da linguagem, nem o sujeito, nem o poder, nem o conhecimento.

11 A questão da diferença no pensamento derridiano é amplamente debatida em Nunes (2016b). Indica-se a leitura para maior compreensão da temática.

Tomemos um exemplo da representação na abordagem discursiva pós-estruturalista: a pandemia (representação). Ela é produzida discursivamente em vários campos do saber, tanto pelos discursos/conhecimentos científicos de várias áreas (Medicina, Economia, Psicologia, Educação Física, Biologia) como também é discursada no senso comum. Com isso, são produzidas formas de regulação das condutas dos sujeitos. Se lembrarmos que o significado está sempre em disputa, fica fácil ver a disputa pelo controle do significado da representação “pandemia” e os jogos de força que a constituem. No primeiro momento, notou-se a presença de um caso médico não identificado, isolado. À medida em que cresceram os números de casos, os saberes da Medicina produziram um significado para o acontecimento: a covid-19. Com a ajuda de saberes da Estatística, ela se tornou um risco, em seguida, foi anunciada como perigo para a espécie humana até tornar-se uma crise sanitária, uma pandemia. Isso se deve às Ciências Médicas, que passaram a governar as condutas dos sujeitos mediante os saberes formulados. Emergiram técnicas de dominação sobre a população, ancoradas em discursos da biossegurança e proteção da vida, como o isolamento social, o uso de máscaras, cuidados com a higiene, espaçamento físico etc.

Por outro lado, esses discursos produziram técnicas de governo de si, por parte dos sujeitos que se assujeitaram aos discursos médicos, decorrente do acesso ao longo da própria história aos discursos valorativos acerca da Medicina. Não tardou para a área da Economia alardear que o isolamento acarretaria danos maiores à sociedade. Ao mesmo tempo, discursos da Psicologia enfatizaram os danos irreversíveis à formação psíquica da população, principalmente as crianças – que sempre são discursadas/representadas como o futuro da nação. Setores da Educação Física começaram a produzir e orientar exercícios físicos por meio das redes sociais, a fim de combater os males do isolamento à saúde dos indivíduos. Por outro lado, biólogos demonstraram que o período de pouca atividade econômica promoveu a recuperação de muitos biomas ameaçados pela ação irrefletida decorrentes da exploração dos recursos naturais. No plano religioso, alguns disseram que isso era castigo de Deus e anunciaram o fim do mundo. No senso comum, muitos repercutiram que se tratava de mais uma gripezinha, coisa de comunista chinês, que os covardes ficam em casa etc.

Em termos foucaultianos, cada um desses discursos constrói posições de sujeito diferentes, isto é, o sujeito somente poderá falar da pandemia dentro das ordens discursivas citadas, sendo regulado por elas. Não importa qual é o conhecimento verdadeiro. O que importa é como ele produz a verdade do sujeito, ou seja, os efeitos sobre a subjetividade de cada um. Se atentarmos um pouco mais, veremos que os discursos da Medicina, da Psicologia, da Economia, da Educação Física, da religião e do senso comum se ancoram em uma noção de individualidade, característica da sociedade ocidental moderna e (neo)liberal, que atribui a cada pessoa a responsabilidade pela sua conduta, pela própria vida, pela economia, pela culpa etc. A visão dos biólogos, por outro lado, é sistêmica. É a visão do todo, das inter-relações que colocam o sujeito como parte da natureza. Numa sociedade governada pela lógica individual, não é por acaso que a representação da pandemia formulada pela Biologia pouco impactou a vida da maioria da população.

Como diz Foucault (1992, p. 12):

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Num trabalho pedagógico de viés pós-crítico que tematize a pandemia, o ponto de partida são os saberes dos alunos e alunas, os discursos pelos quais representam a doença. Todos os discursos seriam analisados, verificadas as suas condições de produção (quem produziu? Quais as condições da produção? Quais são os interesses mobilizados? Quais são as formas de regulação produzidas a partir dos discursos? Quais os efeitos sobre as subjetividades e sobre as relações de poder?). Para que, diante do estudo, produzam outras possibilidades que permitam formas de dizer e fazer acerca da pandemia, tomando como referência as condições de vida dos sujeitos. Como se percebe, não se trata de partir de um não saber para se chegar no saber verdadeiro, para alcançar padrões de desenvolvimento ou emancipar-se do caráter alienante produzido por grupos dominantes. Trata-se de outro movimento.

O trabalho da representação no currículo cultural

Stuart Hall advoga que tanto a abordagem semiótica como a discursiva da representação apresentam elementos importantes para a análise da cultura. Ancorados nessa afirmativa, mas cientes dos seus limites, propusemos (NEIRA; NUNES, 2006, 2007) o trabalho com a linguagem das práticas corporais no âmbito do currículo cultural por meio da semiótica, para a leitura dos seus aspectos conotativos e denotativos e da abordagem discursiva para a compreensão dos regimes de verdade que regulam a prática corporal, os praticantes e, também, seus observadores.

Da semiótica de Ivan Brystina, ressignificamos as propostas de códigos hipolinguísticos – os códigos do corpo que são anteriores à cultura, e propusemos os códigos biológicos, que permitem a leitura das características corporais, bem como as reações por parte de quem pratica o basquete, o sumô, o tango, a brincadeira de pião etc. como o biótipo, a cor da pele, o suor, a fadiga, o riso, o choro etc. Dos códigos linguísticos – os códigos pragmáticos da comunicação humana que decorrem da incorporação de mecanismos e leis que presidem a organização dinâmica da natureza, propusemos os códigos sociais, que permitem a leitura dos elementos que compõem a prática corporal, como as regras, os artefatos, ritmos, letras das músicas, vestimentas etc. Assim, é possível ler a contagem dos pontos do voleibol, as regras da amarelinha, as vestimentas dos praticantes do carimbó, os espaços de prática do pilates etc. Dos códigos hiperlinguísticos, que são relativos à criação de mecanismos simbólicos que permitem ao homem controlar e explicar fatos, problemas, experiências vinculadas à sobrevivência do organismo e da própria espécie, propusemos os códigos culturais,

que permitem compreender os significados dados por cada grupo cultural à sua produção. Assim, é possível ler as motivações do pancadão, o porquê do “grito de guerra” das equipes esportivas, o significado das cores das faixas dos judocas, a presença de saudações na capoeira etc. Mais adiante, um de nós (NUNES, 2016a), incorporou os códigos cinéticos, relativos aos movimentos. Assim, é possível observar que as palmas, o movimento que produz som mediante o contato das mãos, é modelado e significado de diferentes formas na dança folclórica libanesa, nas aulas de ginástica aeróbica da academia, ao final de uma apresentação de GR etc.

Com Foucault, o currículo cultural aborda os aspectos discursivos a fim de promover a compreensão das condições de existência, isto é, das forças que constroem a representação do maracatu, da brincadeira de boneca, do futebol, do surfe, da luta marajoara etc., assim como a representação dos seus praticantes e, com elas, os regimes de verdade vigentes. Tomemos o exemplo do futebol. Ele está significado na sociedade como prática de homens, adultos, com sentido profissional, de lazer, como atividade pedagógica, atividade física que faz bem à saúde, prática que permite a construção de amizades, produto comercializável, estilo de vida, passatempo etc. Ao tematizar o futebol, isto é, estudar os vários aspectos que compõem a representação futebol, os encaminhamentos didáticos propostos pelo currículo cultural (mapeamento, vivência, aprofundamento, ampliação) podem fornecer elementos para a leitura de seus códigos (biológicos, sociais, culturais e cinéticos) e das relações saber/poder, seus regimes de verdade, a fim de que alunos, alunas, professor ou professora percebam como essa relação produz formas de regulação, conduz condutas, governa populações. Com isso, é possível analisar os efeitos que os diversos discursos produzem sobre as práticas/praticantes, regulando suas ações e formas de dizer a respeito da prática corporal transformada em tema de estudo. Entende-se e defende-se que assim os alunos e alunas poderão perceber que tanto as práticas/praticantes como eles e elas são produzidos e governados nos e pelos discursos.

Isso não é tudo! Não basta vivenciar, interpretar e compreender os sentidos e os discursos das práticas corporais. Se toda a linguagem é suscetível à presença da diferença, que impede a fixação de sua identidade/significado de forma definitiva, se toda a linguagem, por isso, é escrevível, é preciso escrever/produzir outras formas de fazer e dizer sobre a prática corporal estudada. Com isso, o currículo cultural potencializa a construção de outras narrativas dos sujeitos acerca da forma como as práticas/praticantes são representadas nos discursos e, também, potencializa outras narrativas sobre si mesmo. Nesses termos, o que se busca são atitudes éticas que viabilizem vidas não fascistas¹² e solidárias (NUNES; RUBIO, 2008). Afinal, se somos governados pela linguagem, é preciso que sejamos solidários para promover outras formas menos desiguais de governo das condutas.

O que veremos a seguir são tentativas de realizar tal empreitada, são práticas artísticas de produzir outra representação para a Educação Física, a docência e a escola. Os fragmentos foram extraídos de relatos das experiências realizadas por professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural.

12 Sinteticamente falando, consideramos fascistas aquelas vidas que buscam determinar o campo de ação das demais, julgar, moralizar, excluir, impedir, interditar etc. (NEIRA, 2019)

Em 2016, o professor Flávio Nunes dos Santos Júnior tematizava o basquetebol nos Jogos Olímpicos com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Ariston Oliveira, quando se deu o fato narrado abaixo:

Em paralelo às conversas, mergulhamos nas vivências do basquetebol. Discutimos as regras que a turma conhecia: pontuação, bater a bola no chão (execução de dribble), não andar nem correr com a bola e o espaço de jogo. As meninas começaram a abandonar a partida. “Gente, por que vocês saíram do jogo?”. “Ah, esses meninos são muito cavalos”. “Eles empurram a gente”. “Não dá”. “Eles não passam a bola”. “Vamos jogar só entre nós”. “Está bem”. Tentei dialogar com os meninos, a fim de identificar suas percepções sobre as produções no jogo e a respeito da leitura das colegas. “Elas estão reclamando de vocês”. “Ah, professor, essas meninas são tudo fresca”. “Por que fresca?”. “Elas ficam paradas”. “Vocês têm de observar que cada um joga de um jeito e agora elas não querem jogar com vocês, elas querem jogar só entre elas”. “Eu não vou sair, não”. “Vai sim, elas também têm o direito de jogar”. “Vamos meninas, formem os grupos”. Mediante a insistência, as meninas retornaram à quadra conforme a condição sugerida por elas. Uma demonstração de resistência, uma mobilização enviesada pelo direito de jogar de acordo com as próprias características. Não desejávamos tal separação, pois a proposta era proporcionar o enfrentamento do problema vivido, de tal forma que meninos e meninas, dentro do mesmo cenário, produzissem juntos seus jogos, rachando as barreiras separatistas do meio esportivo. As tensões seguiram tendo como pano de fundo a situação encontrada na cidade sede dos Jogos Olímpicos, o Rio de Janeiro. Discutimos as reivindicações de alguns movimentos sociais no que diz respeito à situação da saúde, transporte e educação de seu território, em contraposição aos gastos para organização do evento. Como destaque, apresentamos o período de greve dos professores da rede de ensino carioca por reajuste salarial e reconhecimento, bem como a ocupação de estudantes em algumas escolas, que lutavam por melhores condições de ensino. O assunto fez eco: “Nossa escola também está precisando melhorar”. “Olha esse chão!”. “Essas mesas estão zoadas”. “Falta professor direto aqui”. Retornando à vivência do basquetebol, o grupo foi irreduzível, principalmente as meninas não quiseram jogar com os meninos.

Na descrição se observa que em vez de camuflar os conflitos identitários para que não possam ser vistos, o currículo cultural deliberadamente promove o confronto e abre espaço para que os alunos e alunas externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. Com suas intervenções, o professor ajuda os estudantes a identificar vestígios de preconceitos¹³, isto é, representações negativas conectadas à prática corporal, problematizando a sua ocorrência. Para tanto, procura reverter as posições por meio da própria argumentação ou planeja atividades que explicitam os regimes de verdade que os regulam.

A professora Tathiana Gonçalves e o professor Leonardo de Carvalho Duarte tematizavam as brincadeiras africanas na Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela, em 2018, quando transcorreu o seguinte:

13 Coadunando com a teoria da linguagem exposta, o termo preconceito não é utilizado como algo que se descola do verdadeiro.

Retomando um pouco as primeiras aulas, observamos três alunos estrangeiros recém-chegados ao Brasil, um de Angola, outro da Síria e uma aluna da Bolívia. Perguntamos para eles sobre a Educação Física e as brincadeiras que costumavam brincar. Ainda muito tímidos (no caso do aluno sírio entendendo pouco português), disseram que faziam as mesmas brincadeiras que aqui no Brasil, citaram apenas: futebol, pega-pega e esconde-esconde. Naquele momento, quando o aluno angolano falou, algumas crianças ficaram muito curiosas, uns perguntaram onde era a África, outros perguntaram se lá existiam leões, bichos perigosos e se lá todas as pessoas eram “bem pretas” como o colega. Foi uma verdadeira enxurrada de dúvidas, a maioria delas baseadas em conhecimentos bastante estereotipados sobre o continente africano. A partir deste episódio, começamos a imaginar que uma experiência com práticas corporais africanas pudesse ser adequada tanto para ampliar o olhar daquelas crianças em relação ao novo colega e sobre a cultura africana, quanto para empreender uma prática pedagógica influenciada pela descolonização curricular. Desse modo, conforme as aulas iam acontecendo, começamos a pesquisar brincadeiras de origem africana. Encontramos um excelente material produzido na Universidade Federal do Pará, uma apostila de jogos infantis africanos e afro-brasileiros. Passados quase dois meses que estávamos tematizando as brincadeiras que eles já conheciam, um dia levei o mapa político do continente africano e algumas anotações com o nome, regras e país de origem das brincadeiras que havia pesquisado. Nessa aula, mostramos para os alunos a Angola, país que nosso colega de sala havia nascido. Vimos também a enorme quantidade de países desse continente, conversamos um pouco sobre os negros brasileiros que são descendentes diretos de pessoas que foram trazidas de lá.

Na existência de diferentes culturas no espaço escolar reside a potência para enfrentar as demandas da escola multicultural, característica que não pode ser desprezada nem apagada pela homogeneização ou uniformização. Por isso, o currículo cultural reivindica atividades que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos. Justamente por isso, o professor e a professora procuraram identificar as leituras e traduções das crianças acerca das brincadeiras; estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgiram; apresentar sugestões; expor conhecimentos oriundos de pesquisas em fontes variadas e reconstruir, a partir das questões levantadas por elas, as práticas corporais abordadas. Isso resultou no reposicionamento dos membros de diferentes grupos como sujeitos da recriação das práticas corporais e dos significados que lhes são atribuídos (NEIRA, 2020).

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Correia, em 2018, o professor Luiz Alberto dos Santos tematizou a dança pop juntamente com as turmas do 2º ano. Interessante observar o posicionamento das crianças sobre a dança e a artista.

Ao chegarem no pop, algumas crianças citaram a Pablla Vittar, prontamente o Daniel disse que a odiava, pois se tratava de um homem vestido de mulher, e repetiu por diversas vezes que ela “não era de Deus”. Algumas crianças foram contra sua fala, dizendo que todas as pessoas eram de Deus, outras concordaram com o Daniel, e complementaram com falas como: “ele é uma bicha louca”, “um viadão”. Na vivência, como era esperado por mim, houve muita vergonha por parte das crianças, alguns meninos que se arriscavam a dançar eram taxados de “bichinhas” por outros que não dançavam, e quando eram músicas da Pablla Vittar, o Daniel e o Gustavo

tapavam seus ouvidos para não escutarem as músicas. Na aula seguinte, levantei os pontos citados para a turma, a questão da vergonha foi tratada pelas crianças como algo normal, porque dançar na escola era diferente de dançar em casa, ou em uma festa. Já sobre os xingamentos por parte dos meninos, surgiu a questão de que homem que rebola muito é boiola, e que dançar é coisa de menina. O Kaique logo respondeu que não devemos chamar ninguém de boiola ou de bicha, e sim de homossexual. Ao perguntar para o Daniel e o Gustavo a ação de tapar os ouvidos quando ouviram música da Pablla Vittar, eles disseram não gostar dela. O Vanderlan citou que isso era preconceito por ela ser transexual, e que todos podem dançar, pois isso não diz se uma pessoa é homossexual ou não. Perguntei para ele o que seria uma pessoa transexual, ele respondeu o seguinte: “é uma pessoa que nasce homem ou mulher, mas que por dentro, sente que é o contrário”. Nessa conversa, a Thabata perguntou o que era pop, e a turma sugeriu outros espaços para que pudéssemos realizar a vivência, como a quadra e o anfiteatro da escola. Realizei as anotações dessas falas para que posteriormente, pudéssemos retornar a dialogá-las. Para dar conta das questões de gênero que surgiram na turma, levei vídeos sobre a homofobia, depoimento de pessoas que assumiram a homossexualidade, e uma reportagem sobre uma pessoa homossexual que foi assaltada, pediu ajuda e acabou sendo agredida por ser gay. Cada leitura realizada pela turma era acompanhada de explicações e muito diálogo acerca das falas colhidas no começo do trabalho, pois pontuei para a turma que sentimentos como o ódio e a raiva causavam reações como as observadas nos vídeos. Muitas crianças perguntavam se eram verdade os depoimentos, muitas sentiam tristeza a cada fala sobre a violência que as pessoas homossexuais sofriam, e outras questionavam o que significavam termos que apareciam nas falas (lésbica, travesti, transfobia) e sempre tentava deixá-las responder, intervindo e dando minha representação somente após ouvir as crianças. A maioria da turma também foi contra toda a violência sofrida pela pessoa homossexual, dizendo que era necessário ter mais respeito com a orientação sexual de cada uma.

O que se deseja no currículo cultural é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus participantes postas em circulação pelos discursos, desconstruir¹⁴ os mecanismos que fixam marcadores sociais nos sujeitos, isto é, as identidades que lhes foram atribuídas e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela. Ou seja, viabiliza-se ao sujeito das aulas a oportunidade de construir para si outras formas de ser.

Durante o ano letivo de 2017, o professor João Paulo dos Reis Nery tematizou a capoeira juntamente com os estudantes do 7º ano da Escola Estadual João Sussumu Hirata. Observemos o papel que desempenham as representações acessadas na cultura.

Sentamos no pátio e iniciamos a conversa, neste momento foi perguntado para cada um deles o que pensavam sobre a capoeira, grande parte dos estudantes disseram o que achavam da capoeira, e foi nesse momento, perante a fala de uma aluna que chegamos em uma questão de extrema relevância, e o que foi dito por ela, aproxima a capoeira com a religião, a discente disse que a capoeira era semelhante a “macumba”, e então foi questionada sobre qual era o conceito

14 Em termos derridianos, desconstruir não é destruir. Trata-se de desmontar os discursos, a fim de perceber suas estratégias de construção.

de macumba? Assim, alguns estudantes se posicionaram, disseram não saber o que era realmente, mas que se tratava de um ritual onde as pessoas fazem mal as outras, ainda indagadas foram, sobre se estavam referindo-se ao Candomblé e Umbanda, e afirmaram que sim, desta forma foi explicado para os estudantes que o Candomblé e a Umbanda são religiões, assim como as outras, e que as religiões em si, não fazem nem bem, nem tampouco mal, os sujeitos que se apropriam delas é que o fazem, mas tanto a capoeira quanto as religiões citadas tem vínculos com a cultura africana. Em sequência ao que foi pensado anteriormente, postamos no grupo do Facebook, dois vídeos, em um dos vídeos, a narrativa mostra dois homens judeus ortodoxos praticando capoeira, o outro um grupo de evangélicos fazendo uma roda de capoeira e cantando salmos, alguns estudantes também postaram textos sobre a capoeira e a questão religiosa. Nas aulas seguintes, em sala de aula, voltamos a questionar os estudantes se após os vídeos e os textos, eles continuavam relacionando a religião com a capoeira, foi solicitado então que eles escrevessem suas impressões, o resultado foi diversificado, alguns estudantes passaram a afirmar ainda mais esta relação, enquanto outros afastavam a prática da capoeira da religião, conclui-se neste momento que as afirmações estavam pautadas naquilo que cada um dos estudantes haviam acessado antes ou durante o projeto, e que seria necessário outras intervenções e discussões a fim de ampliar as possibilidades de olhar para capoeira. A questão agora era como ampliar as discussões que possibilitem aos estudantes a reconhecerem as religiões (Candomblé e Umbanda) inferiorizadas, da mesma forma que reconhecem as religiões (Católica, Evangélica, Adventista) hegemônicas, sendo assim na aula seguinte o assunto foi retomado, buscando aproximar os rituais, narrativas e fazer comparações, levando os estudantes a refletirem o porquê existem essas diferenças.

Na condição de artefato cultural, qualquer prática corporal veicula concepções que, sem a devida atenção, inflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o preconceito e a injustiça social quanto valorizar o direito à diferença. O docente e os discentes podem analisar os signos do poder que impregnam as práticas corporais, examinar as relações envolvidas que produzem formas de dominação e subjugação e, conseqüentemente, observar quais identidades são exaltadas e quais são menosprezadas. A leitura crítica da prática corporal tenciona evitar a formação de sujeitos segundo assimétricos nas relações que fixam significados estabelecidos por um grupo em condição de vantagem.

Como na perspectiva em questão as práticas corporais são tomadas como artefatos culturais, isto é, textos produzidos por meio da linguagem corporal, os relatos evidenciam a importância de situações didáticas que promovem a leitura da ocorrência social das práticas corporais tematizadas, considerando os signos que as constituem num determinado contexto. Esse procedimento, além de fazer emergir uma multiplicidade de saberes, instiga posicionamentos críticos acerca da maneira como se produzem e são fixadas as identidades aos sujeitos, grupos e práticas corporais, a fim de possibilitar, mesmo que temporariamente, práticas de liberdade frente as amarras que os determinam (NUNES, 2018).

Eis as potencialidades do currículo cultural enquanto proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista de Educação Física da UEM**. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault: para além da hermenêutica e do estruturalismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GONÇALVES, T.; DUARTE, L. C. Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela. In: NEIRA, M. G. (org.). **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 207-219. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/goncalves_duarte_02.pdf.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 39, p. 7-23, 2013.
- LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2000.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, p. 138-155, v. 9, n. 18, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_34.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Revista Humanidades e Educação**, v. 7, n. 10, jun. 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2892>. Acesso em: 30 jan. 2021.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física e culturas: Ensaio sobre a prática**. v. 2. São Paulo: FEUSP, 2014. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/EF_culturas_volume_2.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física e culturas: Ensaio sobre a prática**. v. 1. São Paulo: FEUSP, 2012. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/EF_culturas.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em educação Física escolar da FEUSP (GPEF). *In*: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (org.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira**. Curitiba: CRV, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**. Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia, v. 3, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_04.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NERY, J. P. CAPOEIRA É E NÃO É... *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Educação Física cultural: relatos de experiência**. Jundiaí: Paco, 2018. p. 99-115. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nery_03.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. *In*: FERNANDES, Celina (org.). **Ensino Fundamental – Planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideais**. Curitiba: Appris, 2018.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão diferença? *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CVR, 2016a.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. *In*: NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016b.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

PÉREZ GALLARDO, J. S. *et al.* **Didática da educação física: a criança em movimento: jogo prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998

SANTIN, S. Reflexões Antropológicas sobre a Educação Física e o Esporte Escolar: pressupostos teóricos sobre os fundamentos do agir. **Revista Kinesis**, v. 1, n. 2, jul./dez. p. 119-130. 1985.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Jogando com os deuses: Jogos Olímpicos Rio 2016 na cena escolar**. EEARiston Oliveira. São Paulo, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_06.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

SANTOS, L. A. “A Pablo Vittar não é de Deus”: desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Educação Física cultural: relatos de experiência**. Jundiaí: Paco, 2018. p. 143-149. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/luiz_alberto_02.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Guias Curriculares: propostas de implantação para as matérias do núcleo comum do Ensino de Primeiro Grau**. Centro de recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, 1975.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, B. **Pelas Mãos de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.